

小学生における協同的な体験活動を通した 人間関係形成能力の育成に関する研究 —自然学校でのふりかえりによる気づきに着目して—

教育実践高度化専攻 生徒指導実践開発コース P15046G 山下 依里

【キーワード】 体験活動 人間関係形成能力 自然学校 ふりかえり

【要旨】

現在、人間関係の希薄化や他者とかかわる機会の減少に伴い、人間関係に困難を抱える児童は少なくない。文部科学省（2011）はキャリア教育の基礎的・汎用的能力の一つとして、人間関係形成能力を掲げている。本研究では、自然学校を協同的な体験活動の場ととらえ、体験学習の循環過程（①体験→②指摘→③分析→④仮説化→新しい体験という一連の探究活動）において、特に活動のふりかえり（上記②～④）に着目した。

X小学校の第5学年（28名、1学級）を対象とし、5日間の宿泊体験を伴う自然学校において、ふりかえりの時間の工夫を行った。ふりかえりは個人のふりかえりと班でのふりかえりを交互に行い、班のメンバーで気づきの共有を試みた。本研究では、自然学校における1日単位の循環過程と全体の体験学習の流れに着目し事例を示し、考察した。1日単位の循環過程において、児童は互いに影響を及ぼし合い、自分たちの関係性の概念が変化し、行動の変容が見られた。ふりかえりにおいて気づきを省察し、メタ認知的にとらえることが、行動や関係性の変化につながったと考えられる。全体の体験学習の流れにおいて、自然学校前後での特定の児童（2名）の行動や様子に着目したところ変容が見られた。また質問紙調査において、新見・前田（2009）のキャリア意識尺度の人間関係形成の項目、ふりかえりシートから抜粋した項目について調査し、半数以上の項目で、得点が上昇または上昇傾向が見られた。体験活動によって人間関係形成に関するキャリア意識が変化したと考えられる。抽出した2名の児童を含めた学級の児童一人一人に変化があり、自然学校での体験が、その後の学校生活でも児童の行動面や内面に影響を与えていると考えられる。以上の結果から、体験活動が人間関係形成能力を育成する機会となり、ふりかえりを重視し工夫することで、体験学習の循環過程の中で体験における気づきを学びにすることが可能になったと考えられる。

第1章 問題意識

X 小学校は全学年が単学級であり、児童は構成員の変化の少ない学級で6年間を過ごす。以下に、2点の問題意識を挙げる。

1つ目は、構成員の変化の少ない集団という限られた人間関係のなかで他者に対する見方が固定化すると考えられる点である。単学級であるために、構成員の変化が少なく、互いに理解をしているという意識が働くことにより、関係性やかかわり方に変化が見られない。他者に対して一面的な理解に限定されてしまう恐れがあり、限られた人間関係の中で他者に対する見方が固定化することが懸念される。

2点目に、自分と他者の関係についてふりかえる機会が乏しい点である。X 小学校の児童は、限られた構成員からなる環境で成長してきたが、将来は、中学校、高等学校、大学、社会という現在より大きな集団に属し、生活していくことになる。X 小学校の児童は小さな集団の中での人間関係しか経験がなく、多様な他者との関係について省みる機会に乏しいと考えられる。小学校段階で他者と自分との関係について内省し、よりよい人間関係を形成していく力を身につける機会が必要であると考えられる。

第2章 先行研究と研究の目的

第1節 体験活動

(1) 体験活動の定義

文部科学省(2007)は、体験活動は「体験を通じて何らかの学習が行われることを目的として、体験する者に対して意図的・計画的に提供される体験」としている。また、文部科学省(2008)によると、「自分の身体を通して実地に経験する活動のことであり、子どもたちがいわば身体全体で対象に働きかけ、かかわっていく活動のことである」と定義されている。

(2) 人間関係と体験活動の関係

石田(2005)は、「対人関係のスキルや対人関係能力は、他者との『直接的な相互作用』、すなわち『直接関係行動(直接的対人関係行動)』の中でしか形成されることはない」としている。実際に顔を合わせた場面で、直接的な相互作用を行う直接的対人関係行動が人間関係に関する能力につながると考えられる。したがって、人間関係形成能力を育成するための実践的方法として、体験活動が有効であると考えられる。

(3) 体験活動の効果

体験活動の効果として、国立青少年教育振興機構（2010）は、子どもの頃の体験とそれを通じて得られる資質・能力の関係を質問紙によって調査した。高校2年生を対象に幼少期から中学生期までの体験の量と「けんかをした友達を仲直りさせることができる」といった「人間関係能力」や、「友達が幸せな体験をしたことを知ったら、私までうれしくなる」といった「共感性」、「経験したことのないことは何でもチャレンジしてみたい」といった「意欲・関心」との相関を検討した。その結果、いずれも幼少期から中学生期までに自然体験や友達との遊びの体験の多い青年ほど、人間関係能力が高いことがわかった。児童期における体験活動が人間関係能力の育成につながるだけでなく、その後の成長や成長後の人間関係能力にも影響していると報告されている。

第2節 自然体験活動と兵庫県の取り組み「自然学校」

(1) 自然体験活動

時・明石（2011）（2012）は、5泊6日の自然体験活動において、生きる力を「IKR 評定（簡易版）」によって調査した。「IKR 評定（簡易版）」は、橘・平野（2001）が開発した「生きる力」を測定するための70項目の「IKR（IKiRu）評定用紙」の調査項目を基に、28項目に絞り込んだアンケートである。その結果、「心理的社会能力」「道徳的能力」「身体的能力」の3つのカテゴリーにおいて、自然体験活動前より事後の平均点が増えており、統計的有意差が認められた。また、学級調査によって「協力し合う雰囲気がある」などの集団の凝集性、「一緒に過ごし、一緒に頑張った」という連帯感が増した。さらに、ソシオメトリックテストにより児童の人間関係の把握を行い、エゴグラムによって児童の内面の変化を測った。その結果、「子どもは『生きる力』という総合的能力が増強し、学級の凝縮性が高まり、生徒間あるいは教師と生徒間の連帯感が増え、仲間関係がより開放的に変化している」と結果づけている。ただし、活動中や活動後に配慮すべき点として、学級に不適応を感じる児童や仲間外れにされたと感じる児童がいたことが報告され、個々の児童の質的な変化に対する見取りに課題が残るとしている。

(2) 自然学校

自然学校とは、兵庫県のキャリア教育、体験教育の取組「自然学校推進事業」であり、小学校第5学年を対象とする4泊5日の長期宿泊体験である。自然学校は、自然体験の場であると同時に、様々な集団活動・集団生活体験の場でもあり、人間関係づくりや社

会的自立の契機となるものとされている。井之口・畝（2014）は、兵庫県の自然学校について IKR 評定によって調査し、3つのカテゴリーとも自然学校前と比べ、自然学校後と2カ月後の数値が増えており、統計的有意差が認められた。

これらの研究は、体験活動が人間関係に関する能力の育成に寄与していることを明らかにしている。一方で残る課題として、体験活動を通じた児童の変化や人間関係の変化の実態について、質的な調査によって明らかにしていくことが必要だと考えられる。

第3節 体験活動による人間関係形成の理論

（1）ラボラトリー方式の体験学習

ラボラトリー方式の体験学習は、「特別に設計された人と人がかかわる場において、“今ここ”での参加者の体験を素材（データ）として、人間や人間関係を参加者とファシリテーターとが共に探求する学習」（津村,2012）として定義されている。

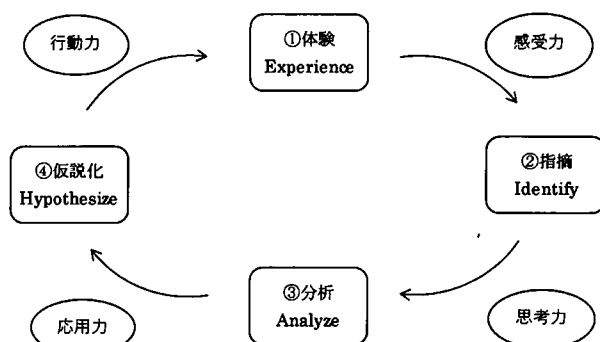


図1 体験学習の循環過程（津村,2012）

人間関係をとらえる視点として、コンテンツとプロセスがある。コンテンツとは、対人コミュニケーションにおける話題やチーム活動における課題であり、プロセス（関係的過程）とは、課題に関して話しているときの関係やノンバーバルな行動、気持ち、考えていることなどである。グループ体験やコミュニケーション体験を通して、学習者がプロセスに気づき、そのプロセスを素材にしながら体験学習の循環過程を活用し、自分の対人関係の在り方や他者、グループなどの理解を深め、個人とグループが共に成長することを探究する。体験学習の循環過程は、体験の中からプロセスに気づき、体験→指摘→分析→仮説化→新しい体験という一連の探究活動である（図1）。もう少し詳しく言うと、「①具体的体験をし、②その体験を内省したり、他者の行動を観察したりしながら、③内省したり観察したりしたことを抽象的な概念を用いて考えたり一般化を試したりして、④新しい体験に導くために自分の行動目標や課題をつくる仮説化を行う」（津村,2012）過程である。

（2）ファシリテーターの働き

ラボラトリー方式の体験学習においては、体験のプロセスを見取り、循環過程を促進するファシリテーターの働きが重要になる。津村（2012）は、ファシリテーターとは、

「プロセスに働きかける（介入する）ことを通して、グループの目標をメンバーの相互作用により共有し、その目標を達成することとメンバー間の信頼感や一体感を促進する働き（ファシリテーション）をする人」と定義している。津村（2003）は体験学習の循環過程を促進するためのファシリテーターの働きを以下のように示している。①気づきの促進：体験したことからさまざまなデータを拾い出すことを促進する。②分かち合いの促進：体験したことから気がついたデータをお互いに報告し合うことを促進する。③解釈することの促進：個人やグループから出てきたデータの意味を明らかにすることを促進する。④一般化することの促進：そのデータから抽象概念に展開させることを促進する。⑤応用することの促進：概念化したものを新しい状況の中で検証するための仮説や、変革するための行動目標を考えることを促進する。⑥実行することの促進：仮説化したことを実際に試みる場を作ったり、実行したりすることができるように促進する。

本研究では、課題に向き合う児童に対する接し方として、ファシリテーターの姿勢を参考にする。

第4節 研究の目的

協同的な体験活動を通じた人間関係の変化を見取り、人間関係形成能力の育成を図ることを目指す。文部科学省（2011）は、キャリア教育で育成される力の一つとして「人間関係形成・社会形成能力」をあげている。本研究において、「人間関係形成・社会形成能力」の定義（文部科学省,2011,p.25）を参考にし、そのなかで特に次の能力を取り上げる。

- ①集団において他者の意見を聞き、自分の意見を伝える力
- ②多様な他者とのかかわりを通して、新しい人間関係を形成する力
- ③他者と協力・協同する力

本研究の目的は、自然学校における協同的な体験活動を通して、人間関係に関する意識の質的な変化を促し、上述した3つの人間関係形成能力の育成について考察することである。

第3章 研究方法・調査方法

第1節 対象・児童の実態

対象児童：兵庫県 X 小学校第5学年 28名（男子 13名 女子 15名） 単学級

5年生の児童の実態として、素直で真面目な雰囲気があり、他者との対立を避け、人の意見や行動に同調する傾向があると考えられる。学級担任からは「お客さんになるな」と言われ、誰かがしてくれるという意識があることを注意されることが多い。

第2節 実施内容

実施した内容の概要を表1に示す。

表1 実施内容

事前学習	7/14	グループワーク 「トシ君のおつかい」	グループで20枚の情報紙を一人数枚配布し、情報からトシ君のおつかいの内容とおつかいをした町の地図を完成させる課題
	9/2	テント設営実習	班で1張のテントを設営
自然学校	9/12～16	3校合同の自然学校	3校の児童が人間関係づくりと他者とかかわることが意図されたプログラム、ふりかえりの時間の工夫
事後学習	9/21,23	ふりかえり	自然学校を班でふりかえり、個人でふりかえりシートに記入
		子ども句会	俳句作り

(1) 事前学習

自然学校での協同的な体験活動を想定し、活動を通して集団の中で起こるプロセスに気づき、協力の意識を高めることをねらいとし、グループワーク「トシ君のおつかい」とテント設営実習を行った。体験学習の循環過程の流れに沿い、グループでふりかえりを共有し、他者への気づきを重視した。テント設営実習は、班で1張のテントを設営し、野外での活動で他者を意識するという点から、自然学校と類似した環境での実習を行った。いずれも、協同が意識されるような課題であった。

(2) 自然学校

1) 3小学校合同の自然学校

自然学校は町内の3小学校（X小学校、Y小学校、Z小学校）が合同で実施した。班構成は、3小学校の児童が混在するように振り分けられたため、普段とは違う集団の児童と交流し、性格や考え方など様々な人がいることを理解するとともに、新しい人間関係を築くことが期待された。

2) 自然学校のプログラム

自然学校前半は班のメンバーと打ち解けることを目的とした活動であり、協力して課題の解決を目指すゲーム性がある活動や課題解決的な活動が多い。自然学校後半から、3小学校全体での活動が多くなり、班のメンバー以外との交流の機会も増えた。5日目の学級対抗ゲームにおいては、「学級に戻す」という意味をこめ、学級単位で取り組ん

だ。このように活動のプログラムは、協同的な体験活動を通して3小学校の児童が人間関係を築き、他者とかがわることが意図された。自然学校のプログラムを表2に示す。

表2 自然学校のプログラム

	1日目	2日目	3日目	4日目	5日目
午前	出発式 入所式 自己紹介	チャレンジゲーム	ふれあいゲーム 食材探し 野外炊飯Ⅱ	カートンドック お弁当作り 登山	掃除・荷物整理 学級対抗ゲーム
午後	ポイントハイク ふれあいタイム 班長会議	テント設営体験 野外炊飯Ⅰ 班長会議	溪流散策 クラフト活動 班長会議	あまごつかみ 班長会議	アイスクリームづくり 退所式
夜	フリータイム ふりかえりの時間	家族への手紙 ふりかえりの時間	肝試し ふりかえりの時間	キャンプファイヤー ふりかえりの時間	

3) ふりかえりの時間の工夫

体験学習の循環過程での②指摘→③分析→④仮説化の部分重視し、ふりかえりの時間において、個人のふりかえりと班のメンバーと一緒にふりかえる時間を設けた。体験活動の循環過程における①体験は、自然学校のプログラムや班での活動全体にあたる。②指摘から③分析、④仮説化にかけての流れがふりかえりに相当する。ふりかえりの流れを図2に示す。ふりかえりのⅠ～Ⅳにかけては、②指摘や③分析が主となり、Ⅴ、Ⅵにおいて班で活動について省みるとともに、他者の気づきを促す。ここでは、班で分かち合ったコンテンツやプロセスをもとに④仮説化が行われることを期待する。

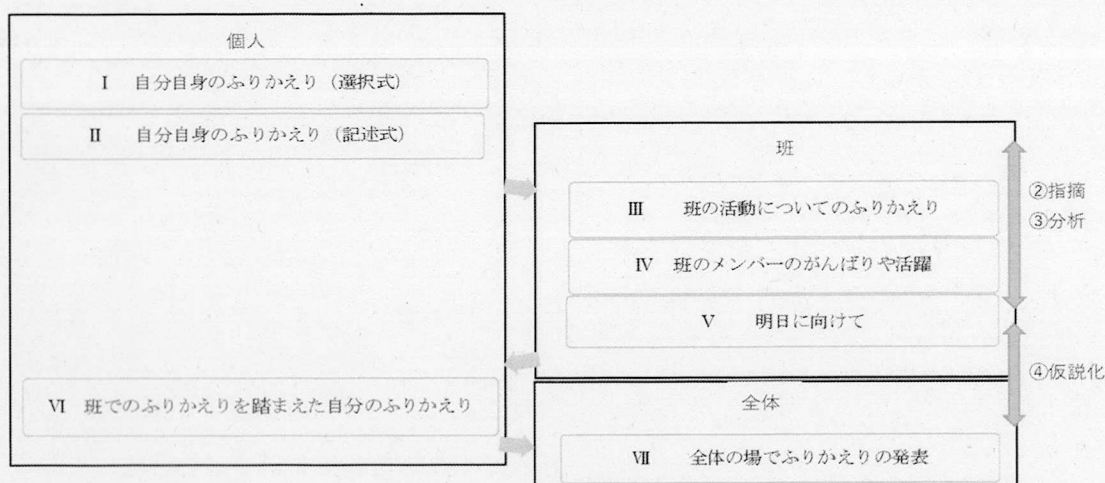


図2 ふりかえりの流れ

ふりかえりの流れの詳細は、【Appendix 1】に示す。また、ふりかえりで使用した自然学校のしおりのふりかえりシートは【Appendix 2】に、画用紙は【Appendix 3】に示す。個人のふりかえりをしおりに、班で共有するものを画用紙や付箋に記入した。Ⅰ、Ⅱを最初に自分自身で記入し、その日の活動や自己の気づきをふりかえる。次にⅢ、Ⅳにおいて、画用紙や付箋に班の活動、他者の様子などについて個人でふりかえたこと

を班で共有する。さらに、Vにおいて明日へ向けたことを班で話し合い、VIにおいて班でのふりかえりを踏まえた自分のふりかえりを記入する。最後に、VIIにおいて班でのふりかえりをまとめて、代表者が全体場で発表する。このように、ふりかえりの時間の中で、個人のふりかえりと班でのふりかえりを交互に行い、班のメンバーでのプロセスの共有を試みた。

(3) 事後学習

自然学校後に、自然学校の活動を班でふりかえりを行い、それぞれふりかえりシートに自然学校での学びを言葉にした。自然学校中のふりかえりの時間の各班の付箋は、筆者がまとめて廊下に掲示し、フィードバックした。また子ども句会では、俳句作りを通して自然学校での出来事をふりかえった。

(4) 筆者の立ち位置

本研究において筆者は、児童の実態を把握するために前年度から継続的に学級に入り、児童や学級担任と関係性を築いた。また、3小学校合同の自然学校の実施に向けて、先生方とともに自然学校の事前の打ち合わせに参加した。自然学校中は、自然学校指導補助員と同様に児童の活動に対する指導や補助に携わった。

第3節 調査方法

(1) 質問紙調査

新見・前田(2009)は、「キャリア発達にかかわる基礎的な意欲・態度・能力に対する個人の自己評価」として、「キャリア意識」を定義した。キャリア意識尺度の人間関係形成の項目(9項目)にふりかえりシートから抜粋した項目(3項目)を加え、合計12項目の質問を行った。事前学習の効果と自然学校の効果をみるために、事前学習前と自然学校前、自然学校後に質問紙調査を行った。

(2) 観察

児童の実態の把握のため、日常的に児童の活動や様子を参与観察した。また、自然学校に参加し、児童の変容や人間関係を見取った。その際、フィールドノートを作成し、休み時間の児童の会話や授業中の話し合い活動、自然学校中の出来事などを記述した。

(3) インタビュー

児童の実態の把握のために、1学期に学級担任にインタビューを行った。また、自然学校後に、活動を通じた児童の変化を見取るために、児童の様子やエピソードなどにつ

いて学級担任と自然学校指導補助員（3名）にインタビューを行った。インタビューの内容を表3に示す。

表3 インタビューの内容

	時期	対象	内容
インタビュー (半構造化面接)	1学期前半 (30分程度)	学級担任	児童の実態について。児童の抱える課題や人間関係が難しい児童について。
	自然学校後 (40分～1時間程度)	学級担任 自然学校指導補助員	自然学校での各班の様子や子どもたちの様子、F児、G児の様子について。自然学校で印象的だったこと。児童や自分自身（インタビュー対象者）の変化について。

第4章 結果と考察

体験学習の循環過程を見取る視点として、自然学校における1日単位の循環過程と全体の体験学習の流れに着目する（図3）。本研究では、1日単位の循環過程を、自然学校の5日間において1日単位で活動とふりかえりを繰り返す循環の過程とする。また、全体の体験学習の流れを、事前学習から自然学校、事後学習までを踏まえた長い時間軸での体験学習の流れとする。

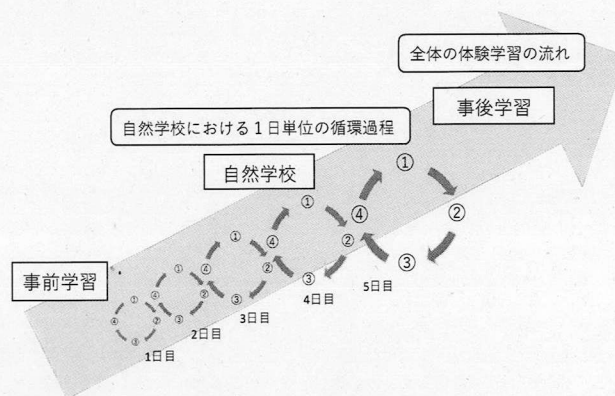


図3 実践研究の流れと循環過程（筆者作図）

第1節 自然学校における1日単位の循環過程

1日単位の循環過程は、自然学校での1日の活動とふりかえりを繰り返し、そこで得られた気づきや学びが、新たな活動において児童の行動の変容や関係性の変容へつながることを意図している。1日単位の循環過程の中で、体験学習の循環過程の各段階における視点に着目して考察する。着目点が特徴的に見られる児童や班について例示する。

（【Appendix 4】参照）

（1）体験から気づく

①体験から②指摘にかけた段階において、体験からの気づきにより互いの関係性に対する概念やとらえ方が変化していると考えられる。活動や個人のふりかえりのなかで引き出された気づきが自覚されることにより、内省や概念の変化につながると考えられる。以下、体験からの気づきが特徴的に見られたA児の活動やふりかえりの記述を例に考察する。A児のいるイ班は、男子3名、女子4名の計7名（うちX小学校の児童は男子2名、女子2名の計4名）で構成されている。

イ班は、1日目に「お互いの目を見て話ができない」という課題を自然学校指導員から指摘された。A児は「みんなは、今日の日どう思っているのかなあと、ずっと思っていた」とふりかえりに書いた。2日目のチャレンジゲームではA児が中心となって課題を解決する様子が見られ、ふりかえりでは「協力」についての気づきを書くようになった。自然学校後半になると、自分たちの班の関係性について肯定的にとらえ、A児は「友情をもっともっと今よりも深めていきたい」「絆が短い時間だったけど深めれた」と、メンバーの関係性を示す言葉として「友情」「絆」という言葉で表していた。

A児は、活動を通して「協力」の具体的な体験から、班のメンバーとの関係性が変化したことを、「友情」や「絆」の深まりとして気づいている。自然学校の中で自分と他者との関係性について内省し、他者との関係性をメタ認知的にとらえることができていたと考えられる。このように、1日単位の循環過程の①体験から②指摘にかけた段階において、他者との関係性の概念やとらえ方が変化していったのではないかと考えられる。

（2）気づきを共有する

②指摘から③分析にかけた段階において、体験から気づいたことを共有することにより、班のメンバーと相互に影響を与え合い、互いの関係性が変化していると考えられる。以下、気づきの共有が特徴的に見られたロ班の活動やふりかえりの記述を例に考察する。ロ班は、男子2名、女子5名の計7名（うちX小学校の児童は男児1名、女児2名の計3名、B児、C児、D児）で構成されている。

自然学校前半では、活動の際に男女に分かれてしまうことが多かったが、1日目のふりかえりにおいて、B児が「Y小学校とZ小学校の女の子たち（と自分）は協力していないので頑張る」という意見を出し、C児、D児が「もっと女子と男子が一つに、一緒に行動しないといけないと思った」など「男女の協力」の課題が班で共有された。2日目以降には、班長の声かけの頻度が増え、男女間でもくだけた口調で会話が交わされるようになった。また、C児とD児は、他校の児童が人間関係の悩みを抱えていたことを知ると、「自分たちが（話を）聞く」と言い、自ら働きかけていた。

自然学校後半において、B児は登山で「いろんな人がこけそうになった人に手を貸してあげていてすごいと思った。（自分も）友達を助け、人とかかわりあいがあった」とふりかえっていた。5日目になると、B児は「5日の中で一番班で協力できたと思うし、自分からも協力できた」と書き、C児は他校の児童との別れ際に涙ぐんでいた。

自然学校前半では、「男女の協力」を課題と感じた B 児の気づきが共有され、他の児童の意識に影響を与えている。自然学校後半になると班の「みんな」や「人とのかわり」自体について考え、互いに意識し合い、影響を与え合っている。ロ班は、自然学校を通して、気づきや課題を共有し、相互に影響を与え合っていたと考えられる。このように②指摘から③分析にかけた段階において、かわりの中で互いを意識し、自分たちの関係性を省みる相互作用が起こったと考えられる。

(3) 応用する・行動する

③分析から④仮説化の段階において、ふりかえりによって共有されたことを仮説化し、④仮説化から新たに①体験へ向かう段階において、次の活動での行動の変容や班のメンバーとの関係性の変容がおこると考えられる。以下、応用・行動が特徴的に見られたハ班の活動やふりかえりの記述を例に考察する。ハ班は、男子 4 名、女子 4 名の計 8 名（うち X 小学校の児童は男児 3 名、女児 2 名の計 5 名）で構成されている。ハ班には、特別支援学級の児童（E 児）がいる。E 児は、運動や活動が苦手な一面がある。

1 日目の活動において、好奇心旺盛にあちこちに行きたがる E 児に合わせていると移動が滞り、活動に時間がかかった。E 児のペースに十分合わせられなかったという反省や、他校の児童との関係づくりの視点から、「E 君のペースに合わせてるようにしたい」という意見が多かった。一方、班での話し合いを踏まえて自分でふりかえりを記述する際には、「E 君だけでなく、E 君以外の子のことも考えて活動しようと思う。楽しい自然学校にするには、みんなと協力しないと、と思った」などの E 児以外のメンバーについての配慮も書かれていた。

2 日目以降の活動では、話しあって互いに声をかけ合っている様子や、E 児を含めた全員に役割を分担し、協力している様子が見られた。ふりかえりには、「E 児のペース」という言葉の代わりに、「みんなのペース」という表現で、班の活動について書かれるようになった。E 児への接し方を、班のメンバーが互いに見合うことで、普段おとなしい児童の優しい一面が評価されていた。また、E 児に対しても「E 児もみんなもペースに合わせて頑張っていた」など、E 児の頑張りが認められている記述があった。

ハ班は、E 児を考慮した「E 児のペース」での活動から、E 児を含めた「みんなのペース」で活動するという意識になった。班全員で活動することの意味を考え、自分たちの班の活動の在り方を見直し、翌日の行動へとつなげていくことで、班の凝集性が高まったと考えられる。このように、③分析から④仮説化、そして次の新しい①体験の段

階において、ふりかえりで仮説化された関係がさらに、翌日からの活動で行動に反映され、班のメンバーの関係性を変化させていたと考えられる。

このように、1日単位の循環過程の中で、互いに影響を及ぼし合い、自分たちの関係性の概念が変化し、行動の変容が見られた。ふりかえりにおいて気づきを省察し、メタ認知的にとらえることが、行動や関係性の変化につながったと考えられる。

第2節 全体の体験学習の流れ

全体の体験学習の流れは、体験活動を通した気づきや学びが定着することを期待し、事前学習から事後学習までの長い時間軸で児童の変容を観察した。質問紙調査の結果や事後学習のふりかえりの記述、フィールドノート、インタビューから考察する。

(1) 質問紙

質問紙の回答は、5件法（1：あてはまらない～5：あてはまる）にて行い、選択肢を1～5点で得点化した。キャリア意識尺度の項目（9項目）とふりかえりシートから抜粋した項目（3項目）について、一要因の分散分析を行った。下位検定は、Bonferroniによった。分析の結果、キャリア意識尺度の2項目に有意な主効果があり、3項目に有意傾向があり、事前学習前から自然学校後にかけてキャリア意識尺度の得点が高くなった。また、ふりかえりシートから抜粋した項目（3項目）の全てにおいて有意差が見られ、事前学習前から自然学校後にかけて得点が高くなった。表4に質問紙調査の各項目における平均値、標準偏差および分散分析の結果を示す。

項目	1.事前学習前	2.自然学校前	3.自然学校後	多重比較	F	自由度	有意差
① 自分が話したいことがあると、人の話を聞かないでしゃべると思う。*	4.22 (0.74)	4.11 (0.74)	4.30 (1.01)	n.s	0.43	2,52	n.s
② 友だちのよいところをもっと知りたいと思う。	4.65 (0.48)	4.63 (0.55)	4.81 (0.47)	n.s	1.50	2,50	n.s
③ 友だちが困ったときには、助けることができると思う。	4.11 (1.07)	4.31 (0.95)	4.59 (0.56)	1<3	2.63	2,50	p<.10
④ 友だちの気持ちを大切にすることができると思う。	4.00 (1.15)	4.41 (0.83)	4.67 (0.47)	1<3	6.82	2,52	p<.01
⑤ 自分がいいなことは、友だちにはっきり言うべきだと思う。	3.93 (1.27)	4.33 (0.98)	4.33 (1.09)	n.s	1.38	2,52	n.s
⑥ 友だちのよくないところは注意すべきだと思う。	4.26 (0.97)	4.41 (0.78)	4.63 (0.67)	n.s	2.69	2,52	p<.10
⑦ 自分の気持ちや考えを友だちにわかりやすく伝えることができると思う。	3.22 (1.23)	3.59 (0.91)	3.85 (0.89)	1<3	4.14	2,52	p<.05
⑧ 落ち込んでいても、友だちとは明るく話ができると思う	3.93 (1.15)	4.30 (0.85)	4.37 (0.82)	n.s	2.47	2,52	p<.10
⑨ 自分とは意見が合わない人とは付き合わないようになると思う。*	3.81 (1.25)	3.92 (1.11)	3.96 (1.29)	n.s	0.24	2,50	n.s
⑩ 友だちのがんばりや活やくを見つけることができると思う	4.11 (1.13)	4.30 (1.01)	4.59 (0.56)	1<3	3.53	2,52	p<.05
⑪ 自分の考えや意見を積極的に伝えることができると思う。	3.30 (1.08)	3.63 (1.06)	3.96 (0.96)	1<3	6.16	2,52	p<.01
⑫ 友だちと助け合って行動できると思う。	4.15 (1.15)	4.63 (0.48)	4.93 (0.26)	1<3	8.43	2,52	p<.01

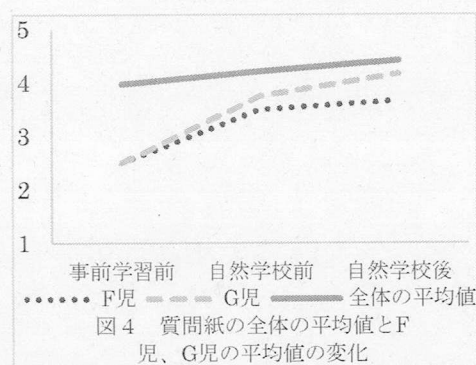
①～⑨：キャリア意識尺度 ⑩～⑫：ふりかえりシートから抜粋した項目 * 逆転項目 (標準偏差) n.s 有意差なし

このように半数以上の項目で、事前学習前、自然学校前、自然学校後において、キャリア意識の人間関係形成の項目の得点が上昇または上昇傾向が見られたことから、体験活動によって人間関係形成に関するキャリア意識が変化したと考えられる。

徳岡・山縣ら（2010）は、キャリア意識と適応感の関連について、主効果が有意であったことを示している。また、前田・中篠ら（2009）は、体験活動の前後でのキャリア意識に着目し、職場体験学習の前後でキャリア意識の得点が上昇し、主効果が有意であったことを示している。本研究では人間関係形成の領域に焦点を絞ったが、先行研究と同様、体験活動がキャリア意識の得点の上昇に効果があることを支持する研究結果であった。本研究では、体験活動の循環過程に焦点を当て、ふりかえりの時間を工夫した。このようなプログラム上の工夫により、キャリア意識の人間関係形成の項目の得点の上昇が見られたと考えられる。

（２）個別の児童の変容

質問紙で特に変化のあった２名（F児、G児）を抽出し、考察する。F児、G児は筆者の事前の観察や学級担任へのインタビューにおいて、人間関係で難しさを抱えていると考えられた。事前学習前のF児、G児の質問紙の平均値は、全体の平均値と比較して明らかに低い。自然学校後には全体の平均値へ近づいた（図４）。以下、F児、G児



の行動や他者とのかかわりの変化について記述し、考察する。（【Appendix 5】参照）

1) F児

プライドが高く、きつい物言いをしてしまうことがあるF児は、友達に対して「受け入れられないかもしれない」という不安を抱えていたと考えられる。そのため、休み時間は一人で過ごすことが多く、学級の班活動でも自分から積極的に加わることを苦手としていた。また、周囲の児童はF児に対して波風を立てず受動的なかかわりを持っていた。F児は友達とけんかをした後に、「本当は仲良くしたい」と言っていたことが印象的であった。

自然学校では、他校の児童へ向けた自己紹介の声が小さく、不安や緊張を抱えていたようだが、同じ班の明朗なメンバーに引っ張られるように活動に参加し、徐々に他校の児童とも打ち解けていった。部屋で過ごす時間には、同じ部屋の児童に髪をくくってもらい、髪型をほめられたことがうれしかったのか、他校の児童と楽しそうに話している様子がうかがえた。ふりかえりでは「協力という意味を考えながら行動する」ということを目標とし、「学級対抗ゲームの時、『力』が一つになるように頑張りたい。明日悲し

くて泣かないようにしようと思う」と書いていた。自然学校で協力の意味について考えることができ、班への帰属意識が醸成されたと考えられる。

自然学校後の変化として、本人の変化と周囲の変化がある。本人の変化として、班活動の際に、以前までは積極的に話そうとせず、距離をおいていたが、自然学校後には自分から話に加わり、他者と距離をおくことがなくなった。また、体育の時間に遅れて走る E 児に寄り添って走る姿があり、その姿を見て学級担任が「本当は優しいところがある」と微笑んでいた。自然学校後に友達とけんかした日は、作文帳には「友達って本当に大切なのかを考えた」と書いていた。自然学校で他者とかかわる楽しさを感じるとともに、学級に戻ってから改めて人間関係の難しさや深さに直面していた。このことから、以前よりも穏やかな態度や積極的な姿勢で他者とかかわることができるようになったと考えられる。また周囲の変化として、休み時間に F 児が筆者と話していると、他の児童が周りにやってきて話をするようになったことや、F 児と冗談を言ってじやれ合っている様子を見る機会が多くなった。このことから、F 児へ対する周囲からの態度や雰囲気は柔らかくなったと考えられる。

このように F 児は、自然学校を通して他者と自分の関係性を省みながらかわり方を模索し、人間関係に対して前向きになったと考えられる。また、F 児を取り巻く周囲の児童との関係性が変化する兆しが見えた。

2) G 児

大人しく、友達に対して消極的な G 児は、集団の中での自分や他者とかかわりに自信がなかったと考えられる。そのため、自分から意見を言うことや他者と共に何かをすることを苦手としていた。事前学習では、ふりかえりの時間のあとに「ふりかえりをしたときに思ったことは？」という質問をすると、「全然ない、考えてない」と答え、他者との関係性や自分の気持ちを言葉にすることに困難を抱えていた。また、2 学期の目標に「友達が少ないので増やしたい」と書いていた。このことから、G 児にとって「友達」とは特別なものであり、自らかかわろうという気持ちになる対象だと考えられた。

自然学校の活動では、1 日目から班のメンバーと仲良くなっていた。G 児は、家が恋しくて泣いてしまった際に自分では「協力できなかった」ととらえていたが、班のメンバーから励まされ、「泣き止んで頑張って活動していた」と認められていた。また、最終日の学級対抗ゲームでは E 児が集団行動に耐え切れず、走り出してしまうことがあった。その際、G 児が走って E 児を呼び止めようと自ら行動することができた。

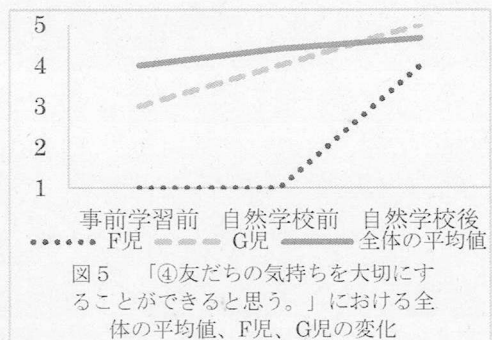
さらに、自然学校後にも変化が見られた。他の児童に対して自分から話しかけている場面を頻繁に見るようになり、班活動の際には、自分から話しやすい場所へ移動し、相手の目を見てうなずきながら話を聞く姿を観察した。また、学級担任と筆者から見ても表情が豊かになっていた。事後学習のふりかえりでは、自然学校中に発見した自分自身の課題を「6年生で頑張りたいこと」として、次につなげようとしていた。

このように、自然学校を通して G 児の思考が積極的になり、自ら他者とのかかわろうとする姿勢が身についている。また、自然学校後においても、他者とのかかわりに積極的になり、活動や自分と他者との関係性に対して内省的になったと考えられる。

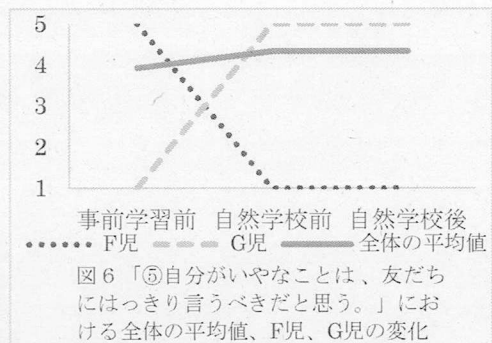
3) F 児、G 児の質問紙の変化

質問紙調査の中で特に変化の大きく見られた 2 項目を取り上げる。

「④友だちの気持ちを大切にすることができると思う。」における F 児の変化に着目する(図 5)。自然学校後に友達の気持ちを大切にすることができるという意識が強くなっている。自然学校での体験において、友達の気持ちを大切にできる体験、もしくは友達から大切にしてもらう体験をすることができたのではないかと考えられる。



次に、「⑤自分がいやなことは、友だちにははっきり言うべきだと思う。」における質問紙の得点の変化と 2 人の他者とのかかわり方に着目する(図 6)。得点の変化は、F 児は 5 点から 1 点へ、G 児は 1 点から 5 点となった。このような得点の変化の違いの要因の一つとして、2 人の他者とのかかわり方があげられる。事前学習までは、F 児は友達に言いすぎてしまいけんかになることがあり、反対に G 児は自分の意見に十分に自信が持てていないことがあった。F 児は言いすぎないようにしようという意識が強くなり、G 児は自分の意見を言うようにしようという意識が強くなったと考えられる。



このように、事前学習から自然学校後にかけて児童 2 名の変化について、フィールドノートやインタビューから彼らの行動や様子に変化が見られた。さらに、質問紙調査の結果からも本人の意識の変化があったことがわかった。

(3) 学級全体の変化

自然学校後の学級全体の変化として、学級担任は「明るく元気になった」と話していた。1学期は学級担任から児童に、反応を人任せにしてはならないという意味で「お客さんになるな」と指摘がなされていた。しかし、自然学校後には授業へ積極的に参加し、「お客さんになるな」と指摘されることがなくなった。自然学校を通して、一人一人の考え方や学級の雰囲気に変化が見られた。

このように、全体の体験学習の流れの中で、F児、G児と同様に学級の児童一人一人にも変化があった。自然学校での体験が、その後の学校生活でも児童の行動面や内面に影響を与えていると考えられる。

第3節 教師や自然学校指導補助員の役割

(1) ファシリテーターとしての役割

教師や自然学校指導補助員のかかわりについて、ファシリテーターの働きにあてはめて考察する。(以下の数字は p.4 の津村 2003,に対応している。)

1) 全体への呼びかけ

全体への呼びかけでは、教師や自然学校指導補助員が全体の児童に対して、①気づきの促進や③解釈することの促進、④一般化することの促進が行われた。教師の呼びかけを例に示す。2日目のふりかえりの際に、前日のふりかえりの様子やしおりの内容を受けて、教師から「協力という言葉が簡単に使っているが、どういう意味なのか？」と問われた。児童が何気なく使っている言葉に対して、その意味を問うことで、自分たちの活動や互いの考えについて思考することを促していた(①、③に対応)。この問いを受けて、「協力」について考え、筆者や班のメンバーに問い直す児童がいた。

2) 児童が活動している場面での声かけ

児童が活動している場面での声かけでは、活動の中で個々の班に対して、②分かち合いの促進や⑤応用することの促進、⑥実行することの促進が行われた。筆者の声かけを例に示す。2日目のチャレンジゲームの際に、課題がなかなか解決できない班へ、「なぜうまくいかないのだろうか?」「言葉にして話さな、始まらへんで」と、アドバイスや勇気づけの声かけをした(⑥に対応)。児童は活動に行き詰ってしまうと自分たちで互いに声をかけ合い、話し合うことを怠ってしまう。そこで筆者は、児童に役割の交代を促し、今までと違う役割を果たすことで、それまで自分以外の人がどんなことを感じ

ていたのか問いかけた（②に対応）。この声かけを受けて、徐々に児童同士の会話が増え、課題の解決へと向かった。

教師や自然学校指導補助員は、活動の中やふりかえりで、ファシリテーターとしての働きかけを意識的に、あるいは無意識的に行っている。これらの働きかけは、体験学習の循環過程において児童の行動や気づき、理解を促進するうえで、重要な役割を果たしており、教師や自然学校指導補助員の言動の一つ一つにファシリテーターの働きがあると考えられる。

（２）しおりへのコメント

自然学校中のふりかえりでは、学級担任や自然学校指導補助員がしおりにコメントを記入し、翌朝児童へ返却する。自然学校前半は、活動がうまくいったというふりかえりに対して「なんでやと思う？」「何が協力なのか？」という問いかけや、「何をどうすればみんなもあなたも楽しいのか、少しずつ考えて、動けるといいね」という考えを深めさせるようなコメントをしていた。自然学校後半には、「みんなの力って大きいな。しんどさも忘れさせてくれる友達の力って大切やなあ。あきらめずよく（登山から）帰ってこれたね」という気づきへの共感や評価、「みんなの頑張りが、今までの自然学校の成果になるかな」という勇気づけるような言葉かけがあった。このように、児童一人一人に向けられた言葉は、翌日の活動に直結していると考えられる。①～⑥のファシリテーターの働きとは異なるが、児童の内省を促し、勇気づけとなっていた。

第5章 総合考察とこれからの課題

第1節 体験活動と人間関係形成能力

（１）体験学習の循環過程

ラボラトリー方式の体験学習は、本来体験学習の循環過程を繰り返すことによって、より良い人間関係が形成されるという理論であり、体験からの学習を有効なものとする方法の一つである。一方、実際の体験の場における学習者にとって、人間関係があるために意欲的に体験活動に参加することができるという感覚があった。これは、体験学習の循環過程が繰り返され、人間関係が形成されるにつれ、協同して課題を遂行することから得られる達成感、班や集団への帰属意識が生まれることが原因であると考えられる。このことから、体験が人間関係を築き、人間関係が体験への意欲につながるという相互

の影響が繰り返されて、体験学習の循環過程はらせん状に発展し、互いの人間関係をより深めるものになっていると考えられる。

本研究において、体験学習の循環過程の中で気づきを共有し、相互作用が起こることによって人間関係に関する意識の変化や行動の変容が見られた。さらに言えば、このことが、人間関係形成能力の発達につながっていくのではないかと推察される。

(2) 人間関係形成能力

本研究では、人間関係形成能力の3つの要素に着目した。質問紙調査から児童自身が感じている自己の変化、ふりかえりの記述から児童同士の人間関係の変化、フィールドノートやインタビューから行動の変化を考察する（【Appendix 6】参照）。

①集団において他者の意見を聞き、自分の意見を伝える力

質問紙調査の項目「⑦自分の気持ちや考えを友だちにわかりやすく伝えることができると思う。」「⑪自分の考えや意見を積極的に伝えることができると思う。」において有意差が見られ、「⑥友だちのよくないところは注意すべきだと思う。」「⑧落ち込んでいても、友だちとは明るく話ができると思う。」において有意傾向が見られ、自然学校前より自然学校後の方が得点の平均値が上昇していた。また、ふりかえりにおいて、「みんなと話し合うと、みんなの気持ちがわかってとてもうれしかった。」など、他者の意見に積極的に耳を傾け、友達との意見の違いに気づき、自分の意見を伝えることのできる喜びに気づいていた。F 児や G 児の事例においては、他者とのかかわり方が親和的に変容したと考えられる。このように、体験活動が他者の意見を聞き、自分の意見を伝える力の育成に寄与していると考えられる。

②多様な他者とのかかわりを通して、新しい人間関係を形成する力

質問紙調査の項目「⑩友だちのがんばりや活やくを見つけることができると思う」において有意差が見られ、自然学校前より自然学校後の方が得点の平均値が上昇していた。自然学校の中で3小学校の児童の様子について、自然学校指導補助員は「もともと一つの学校だけの自然学校のような」と話した。また、事後学習のふりかえりにおいて「Y 小学校や Z 小学校の子とは、最初はあまりしゃべらなかったけど、後半になってから、仲良くなっていたので、いい班にできるかなと思った」など新しい人間関係を肯定的にとらえる感想を書いていた。このように、自然学校での体験における多様な他者とのかかわりが、新しい人間関係を形成する力を身につける契機となったと考えられる。

③他者と協力・協同する力

質問紙調査の項目「⑫友だちと助け合って行動できると思う。」「④友だちの気持ちを大切にすることができると思う。」において有意差が見られ、「③友だちが困ったときには、助けることができると思う。」において有意傾向が見られ、自然学校前より自然学校後の方が得点の平均値が上昇していた。自然学校指導補助員は、野外炊飯の様子を思い返し『ああ、こうやって団結力とかできていくんやな』って思った」と語っていた。活動を通して班のメンバーと課題を解決するために協力することができたのだと考えられる。ふりかえりの時間に教師から「協力」の意味について問いかけられたことに対して、「協力ってどういうこと？」と筆者に問いを投げかけてくる児童がいた。筆者が再度問いを投げ返すと、今度は班のメンバーと「協力」という言葉の持つ意味について、改めて考え直している様子が見られた。また、A 児の事例では、「協力」を通して児童の関係性の概念が変化していた。

事後学習のふりかえりにおいて、「協力という意味は、成長、みんなとの助け合いだと思う。自分でしないといけないけど、自然学校では自分だけじゃなく、友達などと助け合うことが成長だと思う。(中略)自分でも、自分の心や友だちの心がわかった気がした。この自然学校で(学んだこと)は大人になっても役に立つような気がした。」など、「協力」を通して自身の成長を感じていた。体験を通して「協力」の意味について考えるということ自体が、他者と協力・協同する力を身につけるために必要なことだと感じられた。このように、実際の体験の中で他者と協力・協同する力を獲得することができると考えられる。

このように、体験活動が人間関係形成能力の3つの要素を育成する機会となり、ふりかえりを重視し、工夫することで、体験学習の循環過程の中で体験における気づきを学びにすることが可能になったと考えられる。

第2節 筆者の気づき

本研究をまとめるにあたり、自然学校という非日常での体験の場が持つ特徴と、筆者が自分自身の中に生起する体験学習の循環過程における気づきをふりかえり、考察する。

(1) 非日常での体験

多くの自然学校は学校から離れ、自然豊かな環境で活動する。このような非日常での体験では、児童自身や教師が意図しないような出来事が起こりうる可能性があり、偶発的な要因が体験学習の循環過程のきっかけとなり、児童の変容につながる。このように、

体験活動において全てが計画的に学習されるのではなく、様々な体験や人間同士の関係の在り方における偶発的な出来事が学びにつながっていると考えられる。そして、そのような計画外の学びが体験活動の特徴であり優れた点であると考えられる。

(2) 筆者の学びと関係性の変化

1) フィールドと筆者

観察を行うにあたり、筆者が児童や教師とかかわることを含めて、フィールドノートに出来事を記録した。フィールドノートを作成していく過程は、児童の新たな一面に気づき、児童との活動をふりかえって関係性を省みるという点において、体験学習の循環過程と類似していた。このことは、筆者が自分自身の中で生起している体験学習の循環過程の中で、児童や先生方との関係性を省み、人間関係を築くことにつながっていたと考えられる。

2) 児童と筆者

児童の実態を把握するにあたり、筆者は学級に溶け込むことを心がけて児童とかかわったが、最初は学級の児童にとって、異質な存在であり児童の興味関心の対象であった。その後、定期的な実習で活動を共にすることで学級に受け入れられるようになったと感じる。一方で、活動を共にするうちに筆者が学級集団に対して気づくことが減り、筆者自身の人間関係の見方が固定化していると考えられた。そのため、自然学校という非日常での体験活動の場において、児童の新たな一面を知る機会が多くあり、児童と筆者の互いの関係性を省みる機会となった。関係を築いていく過程は、互いへの理解やかかわり方の模索など悩むことや配慮することが多いが、一旦関係が出来上がるとそこで気づきが減少してしまう。自然学校のような非日常での体験の場は、互いへの気づきや理解を深められる場であると考えられる。

3) 先生方と筆者

3 小学校合同での自然学校を行うにあたり、学級担任や他校の先生方と何度も話し合いを重ね、自然学校に向けて準備を進めていった。その中で先生方と筆者の関係性は徐々に変化し、実践研究を依頼するという立場から、共に一つの行事を成し遂げるという目的を共有することができるようになった。また、自然学校において児童同士の相互作用や省察と並行するように、筆者自身の中に生起する体験学習の循環過程の中で先生方と筆者の関係性が内省された。児童の活動のサポートのために先生方と協力することや児童への願いを共有することが、先生方と筆者の関係性を変化させたと考えられる。

第3節 これからの課題

(1) 体験することの負担

自然学校のような体験活動では、非日常での体験や他者との協同が求められる。その際、他者の意見に耳を傾けることや自分のことを話すこと、課題に向き合い協力することや妥協すること、他者の感情に触れることや自分の心の中にある感情を掘り起こすことなど、体験の中で他者とかがかわることによる様々な心の動きがあり、それを負担と感じる児童もいる。多くの感情が混在する環境で体験することの負担を軽減するため、体験による心の動きについて理解し、児童の実態に応じた配慮が必要だと考えられる。

(2) キャリア意識の発達と体験の継続

本研究では、自然学校での体験活動がキャリア意識尺度の人間関係形成の項目において、体験前に比べて体験後の得点を有意に上昇させたという結果を得た。しかし、一度の体験活動では、キャリア意識の発達が一時的なものとなる可能性がある。学級担任は、児童が体験から学ぶことを「ローマは一日にして成らず」と表現し、継続の重要性を示した。一度の体験活動では、体験からの学びを日々の生活に活かすことが困難だと考えられる。そのため、体験活動からの児童の学びを深めるために、体験活動やふりかえりを継続的に行うことが必要であると考えられる。体験学習の循環過程を何度も繰り返すことにより、体験からの学びを積み重ねることが、児童の人間関係形成能力を育成していくことにつながると考えられる。

引用文献

- 井之口葉里恵・畠浩二 (2014). 兵庫県自然学校が児童の生きる力に及ぼす影響の評価—西宮市立H小学校の分析を通して— 大阪教育大学紀要 第IV部門, 62(2), 155-165.
- 石田裕久 (2005). 「対人関係トレーニング」瞥見 人間関係研究, 4, 125-134.
- 時代・明石要一 (2011). 体験活動の効果及び評価の在り方に関する一考察—子どもの体験活動事例を追って— 千葉大学教育学部研究紀要, 59, 167-173.
- 時代・明石要一 (2012). 体験活動が子どもに与える影響—2年間の体験活動事例を通して— 千葉大学教育学部研究紀要, 60, 121-132.
- 国立青少年教育振興機構 (2010). 「子供の体験活動実態に関する調査研究」報告書—子どもの頃の体験は、その後の人生に影響する—, p. 9, p. 57.
- 前田健一・中篠和光・木本一成・風呂和志・簗島隆・實谷富美・新見直子 (2009). 中学校におけるキャリア教育とキャリア意識の形成(2) 広島大学学部・付属学校共同研究機構研究紀要, 37, 269-274.
- 文部科学省 (2007). 次代を担う自立した青少年の育成に向けて(答申)
- 文部科学省 (2008). 体験活動事例集—体験のスズメー [平成 17、18 年度 豊かな体験活動推進事業より]
- 文部科学省 (2011). 今後の学校教育におけるキャリア教育・職業教育の在り方について(答申), p. 25.
- 新見直子・前田健一 (2009). 小中高校生を対象としたキャリア意識尺度の作成 キャリア教育研究, 27(2), 43-55.
- 橘直隆・平野吉直 (2001). 生きる力を構成する指標 野外教育研究, 4(2), 11-16.
- 徳岡大・山形麻央・淡野将太・新見直子・前田健一 (2010). 小学生のキャリア意識と適応間の関連 広島大学心理学研究, 10, 111-119.
- 津村俊充 (2012). プロセス・エデュケーション—学びを支援するファシリテーションの理論と実際— 金子書房, pp. 3-18. pp. 115-119.
- 津村俊充・石田裕久 (2003). ファシリテーター・トレーニグ—自己実現を促す教育ファシリテーションへのアプローチ— ナカニシヤ出版, pp. 2-6.

【Appendix 1 ふりかえりの流れの詳細】

ふりかえりの準備物と手順			目的と使用方法
しおり	I	自分自身のふりかえり（選択式）	その日一日の生活や活動について、5段階の自己評価でふりかえる。
	II	自分自身のふりかえり（記述式）	その日の自分をふり返って、記述する。Iで大まかにふりかえったことの中から、自分の印象に残っていることなどを抽出して書く。
画用紙・付箋	III	班の活動についてのふりかえり	I, IIの内容を班のメンバーと共有することを目的に、画用紙を用いてふりかえりを行う。画用紙に書いてまとめることで、その日の活動でそれぞれのメンバーがどんな体験をし、どんなことを考えていたのかが文字として残り確認し合う。画用紙を利用することにより、それぞれの活動をメンバーがどうとらえているか知り、その時のプロセスを想起しやすくすることをねらいとしている。
	IV	班のメンバーのがんばりや活躍	IIIにおいて想起されたプロセスを他者への気づきとして、互いに伝え合うことを目的として、互いの「よかったところ（がんばりや活やく）」を付箋に書く。付箋に書くことで誰の気づきであるかを明確にすることで、班の中でどのメンバーがどういった気づきをしたかがわかる。
	V	明日へ向けて	IVと同時に、その日のふりかえりを翌日の活動へつなげることを目的として、翌日の活動に向けての意見を付箋に書く。
しおり	VI	班でのふりかえりを踏まえた自分のふりかえり・明日へ向けて	III, IV, Vで班でのふりかえりを踏まえて、自分自身のふりかえりを行った。班でのふりかえりで出た意見や気づきを自分自身に還元するため、もう一度しおりに記述する。また、明日へ向けての意見を書く。
口頭	VII	全体場でふりかえりを発表	各班で共有されたふりかえりを全体場で発表することで、他の班の様子を知り、全体場で共有することを目的としている。班でのふりかえりを班長もしくは副班長が発表する。

【Appendix 2 ふりかえりシート】

今日のふりかえり 月 日 () 天気

1	時間を守って行動できた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
2	持ち物の準備や、荷物や衣服の整理整頓ができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
3	自分の役割や仕事や、責任をもって果たすことができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
4	人に迷惑をかけなかった。	かけた かけなかった 1 2 3 4 5
5	友だちの話をよく気ことができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
6	友だちのがんばりや活やくを見つけたことができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
7	自分の考えや意見を積極的に伝えることができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
8	友だちと助け合って行動できた。	できなかった できた 1 2 3 4 5
9	活動や課題に対して、最後まであきらめずに取り組むことができた。	できなかった できた 1 2 3 4 5

今日の自分をふり返ってみましょう。

みんなと話し合って、どう思いましたか？
また、明日へ向けて、すべきことや気を付けることは何ですか？

【Appendix 3 画用紙】

①今日の活動で、印象的だったことは何ですか。 ②そのときどのくらい協力できましたか。	①今日の活動での 友だちのよいところ（がんばりや活やく）を見 ②自然学校で、班全体でがんばりたいことは何ですか。
III	IV, V
協力度 ☆ ☆ ☆ ☆ ☆	

個人のふりかえり（しおり）【Appendix 2】

I. 自分自身のふりかえり（選択式）
II. 自分自身のふりかえり（記述式）
VI. 班でのふりかえりを踏まえた自分のふりかえり

班でのふりかえり（画用紙と付箋）【Appendix 3】

III. 班の活動についてのふりかえり
IV. 班のメンバーのがんばりや活躍
V. 明日に向けて

【Appendix 4 4章1節で取り上げた事例の班のふりかえりの内容】

プログラム	午前 午後 夜	1日目		2日目		3日目		4日目		5日目	
		活動									
イ班	①体験 ②指摘 ③分析 ④仮説化	A児	入所式	チャレンジゲーム	食材探し 野外炊飯Ⅱ 溪流散策 クラフト活動 肝試し	登山	掃除・荷物整理 学級対抗ゲーム 退所式				
			ポイントハイク ふれあいタイム フリータイム	テント設営体験 野外炊飯Ⅰ 家族への手紙		あまごつかみ キャンプファイヤー					
			「お互いの目を見て話しができていない」という課題	A児はチャレンジゲームで、中心となっていた。		友達から励まされながら登頂した。					
			【Ⅴ】みんなは、今日の一日どう思っているのかなあと、ずっと思っていた	【Ⅱ】飯盒炊飯で（略）みんなで交代しながら洗ったので、そういうことを協力というのかなと思った		【Ⅲ】最初より絆が深まった 【Ⅴ】あと、友情をもっともっと今よりも深めていきたい	【Ⅱ】絆が短い時間だったけど深めれた				
ロ班	①体験 ②指摘 ③分析 ④仮説化	B児	学校ごと、男女ごとで固まり、男女がわかれていしまうことが多かった。	チャレンジゲームで声をかけあって課題を解決し、くだけた口調で会話していた。	他校の児童が人間関係の悩みを抱えていたことを知ると、「自分たちが（話を）聞く」と言い、自ら働きかけていた。	登山では自分のペースで登っていいとしていたが、班のメンバー同士、メンバー以外と励ましあっている姿があり、ばらけてしまうことがあった。	他校と競うように学級対抗ゲームをした。また、他校の児童と別れるときに涙ぐむ児童もいた。				
			【Ⅴ】Y小学校とZ小学校の女の子たち（と自分）は協力していないので頑張る			【Ⅲ】山登りの時に友達がこけそうになった時、助けました。それで人のかかわりあいがあった。	【Ⅱ】今日は、5日の中で一番班で協力できたと思うし、自分からも協力できた				
			C 【Ⅵ】みんなで話し合って、もっと女子と男子が一つに、一緒に行動しないといけないと思った	【Ⅵ】みんなと話し合ってもっと意見を出すべきだと思った	【Ⅲ】肝試しで合流できた時は、男子と女子が一昨日や昨日より協力できてた						
			D 【Ⅵ】みんなと話し合って、男子とあんまり協力してないので、もっと協力したいと思った	【Ⅵ】みんなと話し合って、みんなで助け合っでけんかをしないで、楽しくしていきたいと思った		【Ⅴ】いろいろな人がこけそうになった人に手を貸してあげてすごいと思った。（自分も）友達を助け、人のかかわりあいがあった。					
ハ班	①体験 ②指摘 ③分析 ④仮説化	他校	好奇心旺盛にあちこちに行きたがるE児に合わせていると、移動が滞ることやE児を待てないことがあり、活動に時間がかった。	野外炊飯で頑張って活動するE君とE君の安全を配慮するメンバーの様子が見られた。		登山では別ルートでE君も登頂し、いっしょにご飯を食べることができた。					
			【Ⅴ】E君だけでなく、E君以外の子のことでも考えて活動しようと思った。楽しい自然学校にするには、みんなと協力しないと、と思った	【Ⅵ】明日は材料探しや肝試しがあるので、E君が心配なので、明日はE君のことをよく見たいと思う	【Ⅴ】明日の山登りでみんなのペースに合わせていきたい	【Ⅳ】E君が山登りで少しみんなより少ないけど頑張って登っていた					
			【Ⅵ】今日はE君のペースに合わせてなくて、協力をそんなにできていないから、明日はみんなで協力して、E君に合わせてときもあれば、E君にばかり合わせたらだめだから、その所を気をつける	【Ⅵ】明日は、飯盒炊飯の時、みんなのペースに合わせて頑張りたい	【Ⅴ】明日は登山のときに、みんなのペースに合わせて最後まであきらめずに頑張りたいと思う						
			【Ⅵ】明日はみんなのペースで歩いていいからいいと思う		【Ⅵ】自分勝手に先行かず、周りを見ながら行こうと思う						
ハ班	①体験 ②指摘 ③分析 ④仮説化	他校	【Ⅳ】E君のペースに合わせてえなかったの次はE君のペースに合わせてられるようにしたい								
			【Ⅳ】歩くときはE君のペースに合わせていきたい								
			E 【Ⅳ】ずっとぼくのこと気にしてくれていた	【Ⅳ】ぼくをいつも待っていてくれる	【Ⅳ】いろいろありがとう	【Ⅳ】みんなと頂上であって遊んで楽しかった					
			【Ⅳ】みんなのペースに合わせて。特にE君		【Ⅴ】明日の山登りでみんなのペースに合わせていきたい	【Ⅳ】今日、E君がみんなも疲れているけど、頑張って登っているのがよかったと思う					

【 】内で示したのは、ふりかえりの流れⅠ～Ⅵ 内容が伝わりにくいものは（ ）に主語や目的語を筆者が補足し、太字は、まとめるにあたって筆者が書き加えた。

【Appendix 5 4章2節で取り上げたF児とG児について事例】

F 児	事前学習まで	プライドが高く、きつい物言いをすることがある 学級の班活動でも自分から積極的に加わることを苦手 友達とけんかをした後に、「本当は仲良くしない」と言っていた	
	自然学校中	①体験	同じ班の明朗なメンバーに引っ張られるように活動へ参加 部屋が同じ児童に髪をくくってもらい、会話をしていた
		②指摘	【VI】「協力という意味を考えながら行動する」
		③分析	【VI】「学級対抗ゲームの時、『力』が一つになるように頑張りたい。明日悲しくて泣かないようにしようと思う」
		④仮説化	
G 児	自然学校後	本人の変化	穏やかな態度で他者とかかわることができている 自分から話に加わり、他者と距離をおくことがなくなった 体育の時間に遅れて走るE児に寄り添って走る 作文帳には「友達って本当に大切なのかを考えた」と書いていた
		周囲の変化	F児へ対する周囲からの態度や雰囲気柔らかくなった 周囲の児童と冗談を言ってじゃれ合っている
	事前学習まで	大人しく、友達に対して消極的 自分から意見を言うことや誰かと一緒に何かをすることが苦手 2学期の目標に「友達が少ないので増やしたい」と書いていた	
G 児	自然学校中	①体験	G児は、家が恋しくて泣いてしまった際に自分では「協力できなかった」ととらえていたが、班のメンバーから励まされ、「泣き止んで頑張って活動していた」と認められていた 学級対抗ゲームでE児を呼び止めるために、自ら行動した
		②指摘	【VI】「明日は、今日の野外炊飯をもっと上手に作りたい。そうするためには、みんなと協力して人のことを考えて行動することができたら上手に作れると思う」
		③分析	
		④仮説化	
	自然学校後	本人の変化	他者とかかわりに積極的にになり、活動や自分と他者との関係性に対して内省的になった 自分から話しやすい場所に移動し、相手の目を見てうなずきながら話を聞く 表情が豊かになった
		事後学習でのふりかえり	「6年生で頑張りたいことは、みんなと頑張って自分もいろんなことに挑戦をして、みんなの話をきちんと聞いて、やってはいけないこととやってもいいことを見分けて、やってはいけないことをしていききちんと注意できるようにがんばりたい。」

【 】内で示したのは、ふりかえりの流れⅠ～Ⅵ

【Appendix 6 人間関係形成能力の3つの要素の育成を検討する素材】

	質問紙調査	ふりかえりシート	フィールドノート	教師や自然学校指導補助員のインタビュー
①集団において他者の意見を聞き、自分の意見を伝える力	<p>⑦自分の気持ちや考えを友だちにわかりやすく伝えることができると思う。 有意</p> <p>⑪自分の考えや意見を積極的に伝えることができると思う。 有意</p> <p>⑥友だちのよくないところは注意すべきだと思う。 有意傾向</p> <p>⑧落ち込んでいても、友だちとは明るく話ができると思う。 有意傾向</p>	<p>「明日はもっと自分の意見を積極的に伝えて人の話を聞きたい」</p> <p>「みんなと話し合くと、みんなの気持ちがわかってとてもうれしかった」</p> <p>「今日は自分の意見を積極的に言えたので、よかった」</p>	<p>F児やG児の事例において、自然学校後に積極的に自ら話しかけるなどの変化があった。</p> <p>他者とのかかわりが親和的に変容した。</p> <p>口班の事例では、課題を共有し解決のために話し合う様子を観察した。</p>	<p>F児が積極的に話すようになった。</p> <p>G児の表情が豊かになり、相手の目を見てうなずきながら話を聞くようになった。</p>
②多様な他者とのかかわりを通して、新しい人間関係を形成する力	<p>「⑩友だちのがんばりや活やくを見つけることができると思う」 有意</p>	<p>「B小学校やC小学校と一緒だったので、いっぱい友達ができとてもうれしかった」</p> <p>「B小学校やC小学校の子とは、最初はあまりしゃべらなかったけど、後半になってから、仲良くなっていたので、いい班にできるかなと思った」</p>	<p>自然学校の5日間の中で3校の児童が打ち解けた。</p> <p>1日目の終盤から2日目にかけて、早く仲良くなった</p>	<p>自然学校指導補助員は「もともと一つの学校だけの自然学校のような」と語っていた。</p> <p>他校の先生は自然学校後にふりかえりの時間を思い返し、「周りの子や班の子との関係、自分がどれくらい頑張れたとか、それを認めてもらっていることが必要」と、改めて3小学校の児童と一緒に活動することの意味を考えられていた。</p>
③他者と協力・協同する力	<p>④友だちの気持ちを大切にすることができると思う。 有意</p> <p>⑫友だちと助け合って行動できると思う。 有意</p> <p>③友だちが困ったときには、助けることができると思う。 有意傾向</p>	<p>「協力は、一人でできないことを2人でして、2人でできないことは3人でして、そういうことが僕は協力だと思う」</p> <p>「協力という意味は、成長、みんなとの助け合いだと思った。自分でしないといけないけど、自然学校では自分だけでなく、友達などと助け合うことが成長だと思う。この心を自然学校で知ってほしかったのかなーと思った。自分でも、自分の心や友だちの心がわかった気がします。この自然学校で（学んだこと）は大人になっても役に立つような気がした」</p> <p>「一人一人みんなのことを考えながら助け合って、次につなげて行くことだと私は思う」</p> <p>「協力はみんなと力を合わせたり、みんなと心をつなぐことだと思う。私は協力の協という字は、十人で、何人でも力を合わせるという字だと私は思う」</p>	<p>A児の事例では、「協力」を通して児童の関係性の概念が変化していた</p> <p>ふりかえりの時間に教師からの「協力の意味」について問いかれたことに対して、「協力ってどういうこと？」と筆者に問いを投げかけてくる児童がいた。「協力」という言葉の持つ意味について、改めて考えなおしている様子が見受けられた。</p>	<p>野外炊飯の様子を思い返し「『ああこうやって団結力とかできていくんやな』って思った。」と語っていた。</p>

内容が伝わりにくいものは（ ）に主語や目的語を筆者が補足し、太字は、まとめるにあたって筆者が書き加えた。